

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação e Lazer

Literacia através das Artes

Natalina Alexandra Teixeira Soares

Relatório Final de Projeto de Investigação-Ação para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Lazer, orientado pela Professora Doutora Lucília Salgado, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Educação, em 2014.

Fevereiro de 2014

Agradecimentos

O presente trabalho de investigação-ação não poderia ser possível sem a colaboração de todos os que me apoiaram de uma forma ou de outra, disponibilizando de alguma forma todas as capacidades e esforços para a realização desta investigação.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Lucília Salgado, por me acompanhar neste projeto, pela sua exigência e organização para o poder concluir.

Muito obrigado aos meus colegas de mestrado pelo companheirismo, pela troca de experiência e pela boa disposição, principalmente à Andreia e à Rita que sempre me apoiaram nos momentos mais aflitos.

Aos meus pais pelo apoio e incentivo para a realização desta dissertação e a todos os meus amigos que me acompanharam ao longo deste percurso o meu muito,

OBRIGADO

Literacia através das Artes

Resumo: Este Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado de Educação e Lazer tem como objetivo geral promover o desenvolvimento da literacia nos alunos através das atividades de artes, nas crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico do 5.º ano de escolaridade.

Literacia define a capacidade de aprender a ler, a interpretar, a escrever e a contar, na vida quotidiana. (Benavente, 1996). No presente trabalho partimos de perguntas auxiliares: como motivar as crianças para a leitura através de atividades de artes no âmbito do lazer; que práticas realizar para desenvolver na representação de funcionalidades sobre a leitura e na escrita?

Para averiguar o nível de literacia dos alunos, realizamos um conjunto de provas para caracterizá-los e relacioná-los com a leitura, na vertente de decodificação e compreensão, consciência fonológica e nível intelectual. Perante a análise dos dados, procuramos desenvolver atividades de artes no âmbito de lazer, para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de um modo informal, nas alunas que apresentassem um nível de literacia inferior a 75%.

As artes podem adotar um papel de instrumento de ensino e ao mesmo tempo objeto, que é examinado e refletido. Nestes momentos artísticos, as crianças podem desenvolver competências cognitivas.

O lazer é também um veículo privilegiado de educação. (Marcellino, 1996).

Considerando todo o processo do trabalho artístico, a experiência com as atividades de arte, “Atividades de Criar”, com as alunas permitiu uma evolução no desenvolvimento de competências de literacia.

Palavras-chave: Literacia, Artes, Lazer.

Abstract: This investigation project conducted during the master's degree in Education and Leisure has as general objective the promotion of the literacy development through art activities with children in the 5th grade.

Literacy defines the capacity of learning and writing, interpreting, writing and counting, in everyday life. (Benavente, 1996)

The present work starts with auxiliary questions: how to motivate children to reading through art activities in the scope of leisure, what practices to conduct in order to develop the representations of functionalities about reading and writing?

To investigate the level of literacy of the students we conducted a number of tests where we characterized them and related them with reading in different processes such as: decoding and understanding, phonological consciousness and intellectual level.

Towards the data analysis we aimed to develop art activities in the scope of leisure to the development of reading and writing competencies in an informal way, in the students that demonstrated a literacy level under 75%.

Arts can adopt a role of teaching instrument and at the same time as object that is examined and reflected. In these artistic moments, children can develop cognitive competences.

Leisure is a privileged vehicle of education. (Marcelino, 1996)

Having in consideration all the process of the artistic work, the experience with the art activities, "Creation Activities", with the students allowed an evolution in the development of the literacy competences.

Keywords: Literacy, arts and leisure.

Sumário

INTRODUÇÃO	3
I – FUNDAMENTAÇÃO	9
1. Educação ao Longo da Vida	11
1.1 Sociedade do Conhecimento	11
1.1.1. Leitura e escrita	11
1.2. Reconhecimento das aprendizagens	14
1.3. Aprendizagem em contexto de Lazer	17
1.3.1. Lazer.....	17
1.3.2. Atividades Lúdicas/Artes	20
1.3.3. Educação pelo Lazer/Educação para o Lazer.....	22
2. Literacia	24
2.1. Literacia Emergente.....	25
2.2. Literacia Familiar	29
2.3. Literacia e Escolarização	32
3. Aprendizagem da Leitura e da Escrita	34
3.1. Aprender a ler/escrever	34
3.2. (In) Sucesso Escolar	37
II – OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	41
1. Objetivos de Estudo	43
1.1. Objetivo geral	43
1.2. Objetivo específico	43
1.3. Perguntas auxiliares.....	43
2. Contexto Socioeconómico	44
2.1. Nível educativo da população	45
3. Caracterização do Público-Alvo	48
4. Metodologia Aplicada.....	50

4.1. Amostra	51
5. Instrumentos de Recolha de Dados	52
5.1. Provas de Literacia	52
5.2. Diário de bordo	54
5.3. Matriz de Redução de dados.....	55
6. Instrumentos de Análise de Dados.....	57
6.1. Avaliação das Provas de Literacia.....	57
III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RECOLHA DE DADOS	59
1. Níveis de Literacia dos alunos à partida.....	61
2. Atividades de Arte.....	62
3. Resultados de Provas de Literacia.....	68
CONCLUSÃO	71
Recomendações	75
BIBLIOGRAFIA.....	77
ANEXOS.....	93
Anexo 1	95
Anexo 2	97
Anexo 3	99
Anexo 4	101
Anexo 5	103
Anexo 6	105
Anexo 7	107

Abreviaturas

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação

Tabelas

Quadro 1 - Quadro de Redução de Dados.....55

Quadro 2 – 1ª Provas de Literacia à partida.....61

Quadro 3 – 2ª Provas de Literacia.....68

Imagem

Imagem 1 – Precursores básicos e desenvolvimentos da literacia em termos de conhecimentos e capacidades.....28

“Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forma é ação pela qual sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(Freire, 1996:23)

INTRODUÇÃO

O presente projeto com o título “*Literacia através das Artes*”, apresenta a investigação-ação, com o objetivo de promover o desenvolvimento de literacia nos alunos através de atividades de artes, com o intuito de desenvolver competências de literacia a partir de atividades de lazer: a necessidade e vontade de ler e desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita: o que se lê, para que se lê, em que contextos se lê.

O termo literacia associa-se à capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana. (Benavente, 1995)

Gomes e Lima Santos definem a literacia como “*a capacidade de compreender, de produzir e de usar com eficácia e eficiência a linguagem escrita – apela à capacidade, às competências de leitura, escrita e cálculo ensinadas no percurso alfabetização*”. (2005:1650). Os materiais escritos estão presentes em diversas situações, em contextos do quotidiano e a capacidade de os usar e interpretar é hoje uma condição básica na vida pessoal e profissional de todos os sujeitos. (Ávila, 2010)

A sociedade está em constante mudança, sendo que esse processo se confronta com a aprendizagem. Os indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem em termos educacionais, demonstram insucesso escolar. O aumento da educação obrigatória, impondo uma aprendizagem ao longo de toda a vida, e inclusive, levando a que muitos espaços de lazer, sejam dedicado a organizar sistemas de aprendizagem informal. (Pozo, 2007)

“O lazer é um conjunto de ocupações que o individuo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para

desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada.” (Dumazedier e Israel, 1974:9). O lazer promove o bem-estar e a saúde, oferecendo variedade de oportunidades ao indivíduo na escolha de atividades e experiências, que se adaptam aos seus próprios interesses e necessidades.

As atividades podem desenvolver a capacidade criativa. Pedro (2005), refere que as atividades podem resolver os problemas preparando os sujeitos para o futuro, tornando-os profissionais, competentes, responsáveis e sociáveis. As atividades lúdicas são um importante suporte na aprendizagem e no domínio de competências. A atividade dá à criança a possibilidade de experimentar, associar e recriar ideias, conseguindo transmitir estratégias funcionais para a realidade futura. A arte pode assumir um papel de instrumento de ensino e, ao mesmo tempo, objeto que é examinado e refletido. (Pessanha, 2001)

Com o presente estudo, pretendo seguir um percurso de desenvolvimento de atividades artísticas, no âmbito de lazer, para adquirir competências de leitura e de escrita. A unidade de trabalho foi planificada para cinco atividades em modo de lazer e artístico, a realizar no “Clube Atelier Artes”. O trabalho envolveu alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico do 5º ano de escolaridade. O estudo foi influenciado por aspetos relacionados com a prática profissional, em particular, enquanto animadora, ao serviço no Agrupamento de Escolas de Resende.

O projeto foi desenvolvido em partes diferentes, nomeadamente em três capítulos. O primeiro sustenta o enquadramento teórico, fundamentando objetivo concreto do trabalho. Esta parte apresenta reflexões de vários autores sobre os diversos temas de sustentabilidade da investigação: Edu-

cação ao Longo da Vida, Literacia e Aprendizagem de Leitura e da Escrita.

O segundo capítulo procura fundamentar a metodologia adotada, descrevendo o contexto socioeconómico do concelho de Resende, caracterização da amostra, os critérios tomados na seleção do grupo-alvo de intervenção, os instrumentos utilizados para a avaliação e procedimentos implementados.

O último capítulo tem como objetivo, enquadrar a discussão de resultados de dados. A conclusão procede à reflexão sobre o estudo apresentado e às perspetivas de desenvolvimento posteriores no âmbito deste projeto de investigação. Termina-se com as referências bibliográficas de suporte ao trabalho apresentado

I – FUNDAMENTAÇÃO

1. Educação ao Longo da Vida

1.1 Sociedade do Conhecimento

1.1.1. Leitura e escrita

“Os próprios indivíduos são os atores principais das sociedades do conhecimento. Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação continua. Para desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas em suma, tornar-se cidadãos ativos. A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida.” (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000:8)

O presente Memorando considera a aprendizagem ao longo da vida, como um processo de aquisição de conhecimentos, um conjunto interrupto, “do berço à sepultura”.

Na sociedade atual, os indivíduos possuem competências de leitura e de escrita, pois as inúmeras circunstâncias do quotidiano requerem a capacidade de comunicar, produzir e aceder a conhecimentos através de documentos escritos. A utilização da leitura e da escrita na vida diária facilita o envolvimento do indivíduo na sociedade e o exercício da sua cidadania. A sociedade de informação pode ser, considerada uma sociedade do conhecimento, sendo necessário estabelecer critérios para organizar e selecionar as informações, e não ser influenciado e moldado pelos constantes fluxos informativos disponíveis.

“A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar.” (Takahashi, 2000:7)

No entanto, a sociedade da informação e do conhecimento apresenta diversas possibilidades aos utilizadores da rede global de construir os seus

conhecimentos através de processos informais, como a conectividade e de constantes interações entre os indivíduos. (Coutinho & Lisboa, 2011)

“A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem.”
(Hargreaves, 2003:37)

A aprendizagem ao longo da vida constitui uma importante resposta para a dinâmica do mundo de trabalho e, além disso, as novas tecnologias poderão contribuir para tornar a aprendizagem e a formação mais apelativas. (Redecker & al, 2011)

O indivíduo integrado na sociedade apresenta capacidades de ler e de escrever, para obter informações, para preencher formulários, ler sinais, deixar recados, fazer lista de compras, por motivos profissionais, por lazer, são presenças inevitáveis da escrita na vida diária das pessoas. Encontramos diversos suportes de texto: registo em papel nas variadas formas (livros escolares, literários, técnicos, revistas, impressos,...) e em suportes digitais – computadores, internet, e-mail, comunicação social virtual (facebook, twitter). (Rodrigues, 2011)

De fato, sabemos que, nas sociedades contemporâneas, a literacia é essencial para a vida dos cidadãos. Os materiais escritos, nos seus numerosos suportes, estão presentes em diversas situações e contextos do quotidiano e a capacidade de os usar e interpretar é hoje uma condição básica na vida pessoal, profissional ou social de todos os sujeitos. (Ávila, 2010)

“O que se passa é que a literacia faz parte, de uma forma longamente sedimentada e profundamente estruturadora, de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos atualmente inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler, escrever e contar.” (Benavente et al., 1996)

Vivemos numa sociedade de literacia, isto é, os indivíduos vivem rodeados de exemplos de textos escritos que usam nos mais diversos lugares, contextos e atividades na sua vida quotidiana. Ao longo do dia-a-dia, vivemos envolvidos em todo tipo de situações em que a escrita desempenha um papel fundamental.

Para Benavente (1996), o conceito de literacia envolve a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana, visando as capacidades de leitura, escrita e cálculo com base em diversos materiais, na vida diária.

Kirsch & al (1993), definem a Literacia como “*a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios*”. Podemos entender que a atividade de literacia se realiza e se situa em interação com o indivíduo e em particulares contextos socioculturais. (Tusting & Barton, 2005)

“Vivemos em uma sociedade da aprendizagem, na qual aprender constitui uma exigência social crescente que conduz a um paradoxo: cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender.”
(Pozo, 2007:34)

A sociedade está cada vez mais em mudança, sob o ponto de vista da aprendizagem. Existem pessoas com dificuldades em aprender aquilo que a sociedade exige delas, o que em termos educacionais, demonstra um enorme fracasso escolar. O processo escolar cresce penosamente, e o tempo dedicado a aprender estende-se e prolonga-se cada vez mais na história pessoal e social. Aumentando a educação obrigatória, impondo uma aprendizagem ao longo de toda a vida e, inclusive, levando a que

muitos espaços de lazer, sejam dedicados a organizar sistemas de aprendizagem informal. (Pozo, 2007)

O sistema educacional do século XXI tem por finalidade garantir a excelência da construção do conhecimento, numa sociedade onde a informação é abundante, e em que o papel do professor não deve ser só transmissor de conhecimento, mas sim um mediador da aprendizagem.

Segundo Siemens (2003) e Illiche (1985), a aprendizagem não acontece somente nas instituições, já que pode ultrapassar as formalidades escolares e efetuar-se nos mais diversos contextos informais, por meio de conexões na rede global.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida apresenta-se assim, como a aptidão de continuar a aprender depois de terminar a formação formal (escola).

“No futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino.” (Pinto, 2005:1)

1.2. Reconhecimento das aprendizagens

“A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver junto e o saber - ser constitui quatro aspectos, intimamente ligados, numa mesma realidade. Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto duma dialética com várias dimensões.” (Delors, 1996:106-107)

A educação é essencial para o desenvolvimento e para o crescimento. Ter acesso à educação é um direito humano básico, reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança, sendo considerado um investimento estratégico no desenvolvimento.

A educação é definida como um processo de influência sobre as pessoas, que conduz à sua transformação e as habilita para interagir com o meio. A educação é ação que desenvolve sobre as pessoas que formam a sociedade. (Calleja, 2008)

Os conhecimentos, as aptidões e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade, são limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. (Memorando, 2000)

Para desenvolver completamente a capacidade, as pessoas têm de desejar e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas, ou seja, ser cidadãos ativos. A sociedade está em constante mudança e a resposta a esse desafio de mudança reside na educação e na formação da vida. As atividades quotidianas de trabalho, de lazer e de vida social, segundo Pain (1990), são fontes de aprendizagem.

“Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.” (Delors, 1996:21)

O Memorando para a Educação ao Longo da Vida e o Jornal Oficial da União Europeia identifica três categorias básicas de atividades de aprendizagem:

- (i) Aprendizagem formal: aprendizagem que tem lugar numa instituição de ensino, que conduz à atribuição de uma qualificação, sob a forma de um certificado ou diploma.
- (ii) Aprendizagem não formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, a certificados formais. Esta aprendizagem pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude).
- (iii) Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, com a família ou com o lazer não sendo organizada nem estruturada em termos de apoio à aprendizagem. Através da aprendizagem informal, o indivíduo pode adquirir competências ao longo da vida, também através da experiência profissional.

No Memorando (2000:3), refere que “ *qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.*” Estabelece um contacto de ligação ao conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer: aprender a viver juntos e a aprender a ser.

1.3. Aprendizagem em contexto de Lazer

1.3.1. Lazer

“O lazer é um conjunto de ocupações que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação voluntária ou a sua livre capacidade criadora depois de se ter libertado das obrigações profissionais, familiares e sociais.” (Dumazedier e Israel, 1974:9)

O lazer não surgiu em todos os períodos históricos nem em todas as civilizações. Dumazedier (1980) reconhece que o lazer nasce na Revolução Industrial, porque com a redução de trabalho industrial, surge mais tempo livre. Junior & Melo (2003), realça que o lazer é um fenómeno moderno, que surge com a artificialização do tempo de trabalho, através da produção fabril desenvolvido a partir de Revolução Industrial.

O significado do lazer tem sido procurado pelos indivíduos há centenas de anos, e nas culturas antigas, era muitas vezes entendido como oposição ao trabalho físico. (Edginton et al., 2002)

A Associação Mundial de Recreação e Lazer, na Carta Internacional de Educação para o Lazer considera que o lazer promove a saúde e o bem-estar, sendo um recurso para melhorar a qualidade de vida, beneficiando de um bem-estar físico, mental e social. Evidencia que o lazer incluiu liberdade de escolha, criatividade, satisfação, diversão e aumento de prazer e felicidade. (Pedro, 2005)

O lazer é um meio favorecido para o desenvolvimento pessoal, social e económico; é um aspeto importante de qualidade de vida. Homem (2006) considera o lazer um produto cultural e industrial que gera empregos,

bens e serviços. Envolvendo fatores políticos, económicos, sociais, culturais e ambientais que podem alargar ou travar o lazer.

Na visão de Marcellino (1995), o conceito lazer revela algumas dificuldades, devido à ausência de consenso sobre o seu significado, quer ao nível do senso comum, quer ao nível dos estudiosos ou técnicos que trabalham nesta área.

A noção de lazer tem vindo a alterar-se nos últimos anos, enquanto conceito e significado.

Mota (1997), salienta que alguns autores consideram o lazer como produto da industrialização e do desenvolvimento da sociedade moderna, que se identifica e associa com o processo de urbanização e de desenvolvimento das cidades.

Segundo Marcellino (1995), não há um acordo sobre o conceito de lazer, existindo uma distinção entre dois pontos: o que assenta no aspeto atitude, lazer como um estilo de vida, e o que privilegia o aspeto tempo, isto é, o tempo livre que não é ocupado pelo trabalho e pelas obrigações familiares, sociais e religiosas.

Para Dumazedier & Israel (1974) baseiam-se em três funções essenciais do lazer: função de repouso, função de divertimento, função de desenvolvimento da personalidade. O repouso está relacionado com cansaço e neste sentido serve de libertação, das obrigações quotidianas e de trabalho, aumentando a necessidade de repouso, de lazer. É a função de recuperação pelo lazer.

A função do divertimento liberta o aborrecimento, isto é, procura a diversão, a necessidade de sair da rotina.

A função desenvolvimento da personalidade possibilita uma participação social mais vasta e mais livre. Oferece novas possibilidades de integração voluntária na vida dos grupos recreativos, culturais e sociais.

Ao nível do senso comum, os valores mais associados ao lazer, na perspectiva de Marcellino (1995) são o divertimento e o descanso.

Dumazedier (1974), refere que os conteúdos do lazer alcançam seis áreas de interesse: interesses artísticos, intelectuais, manuais, físicos, turísticos e sociais. Os interesses intelectuais abrangem leitura, cursos, e meios de melhorar o conhecimento; os interesses físicos incluem as modalidades desportivas e os exercícios físicos, as manifestações manuais inserem-se na bricolagem, trabalhos de artesanato e jardinagem; o interesse turístico abarca os passeios e as viagens e os interesses sociais englobam o convívio social, bailes, festas e restaurantes.

O conceito de lazer resume-se a um estado de espírito em que o ser humano se instala, instintivamente dentro do seu tempo livre à procura da diversão e do entretenimento. (Becker, C. & al, 2002)

As pessoas atingem as suas plenas capacidades de lazer quando estão envolvidas nas decisões que determinam as condições da ocupação do seu tempo livre. Na perspectiva de Homem (2006), o lazer promove a saúde o bem-estar global, oferecendo diversidade de oportunidades que possibilitam, aos sujeitos e aos grupos à escolha de atividades e experiências que se adaptam aos seus próprios interesses, necessidades e preferências

“Hoje em dia é indiscutível que o fenómeno do tempo livre e do tempo do lazer que lhe pode estar associado marca a vida das gerações.” (Mota, 1997:17)

1.3.2. Atividades Lúdicas/Artes

A atividade lúdica apresenta a capacidade de desenvolver a criatividade, permitindo explorar o mundo físico. Pedro (2005) refere que poderá resolver os problemas preparando os indivíduos para o futuro tornando-os profissionais competentes, responsáveis e sociáveis.

Segundo o mesmo autor, a atividade lúdica influencia seguramente o desenvolvimento e o bem-estar motor e psicossocial de todos os estádios de vida, da infância até à idade adulta, colaborando para a criação de hábitos de vida saudável.

Para Sutton-Smith (1981), a atividade lúdica surge como manifestação frequente em que esta é uma atitude natural e indispensável ao desenvolvimento da criança. Ela procura praticá-la com alegria e sem esforço, mesmo que o adulto não a compreenda, é uma coisa que lhe dá prazer. Pessanha (2001:51) sublinha que “... *o papel da atividade lúdica deva ser valorizado, podendo coexistir com prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem, e o domínio de competências.*” A atividade lúdica corresponde a um veículo de aculturação e que por seu intermédio a criança tem oportunidade de assimilar regras, padrões e valores sociais. (Schwartzman,1978)

“A atividade lúdica surge como uma manifestação e espontânea no comportamento do ser humano, pensando-se ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento”. (Pessanha, 2001:19)

Freud (1959), fundador da Teoria Psicanalítica acredita que a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento emocional da criança. “*o prazer está presente na atividade lúdica, porque a criança brinca activa e*

espontaneamente e empenha-se em alcança-lo”. (cit in. Pessanha, 2001:30)

Na visão de Sutton-Smith (1967) *“a atividade lúdica contribui para a autonomia, flexibilidade e criatividade da criança, sendo através da brincadeira que ela elimina ideias convencionais e cria novas soluções”*. De acordo, com o autor, a atividade lúdica dá à criança, a possibilidade de experimentar, associar e recriar combinações de comportamentos e ideias, conseguindo transmitir estratégias funcionais para realidades futuras. (cit. In. Pessanha, 2001)

Freud e Sutton-Smith, no que se refere às atividades lúdicas, referenciam que o papel das atividades são um ponto importante para o desenvolvimento global das crianças, nos aspetos de integração afetiva, social e cultural.

A escola é um local onde se pretende transmitir a educação; esta tem revelado dificuldade em relacionar e comunicar com as crianças, em criar contextos mais informais e, raramente, introduzir domínios lúdicos associados aos educativos. (Johnsen e Christie, 1990)

“Aliado ao saber ser e ao saber fazer existe, inevitavelmente, o SABER que nas áreas em apreço inclui o conhecimento cultural e das manifestações artísticas. É fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contatar regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores.” (Godinho e Brito 2010:9)

A arte pode assumir um papel de instrumento de ensino e ao mesmo tempo objeto, que é examinado e refletido. As diversas interpretações podem levar à valorização e compreensão como parte integrante de um crescimento cognitivo.

Coleto (2010) assegura que a arte apresenta uma grande importância na educação escolar, e contém uma função indispensável na vida dos indivíduos desde o início das civilizações.

A literacia em artes apresenta a aquisição de competências no uso e entendimento numa área artística específica (pintura, música, dança). Perante este “saber fazer” proporciona a especialização numa área particular e por conseguinte a sua compreensão e requer o domínio de diferentes formas de literacia. (Hong, 2006)

1.3.3. Educação pelo Lazer/Educação para o Lazer

“A educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades.” (Requixa 1979:21)

O lazer é visto como um veículo de educação, potencia o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos, para além de favorecer a compreensão da realidade a partir da ajuda no reconhecimento das suas responsabilidades sociais. (Chemin, 2009) O aproveitamento das ocupações de lazer, podem ser um instrumento de auxílio à educação. (Requixa, 1980)

O lazer e a educação, compreendidos como direitos sociais constitucionais, fenómeno do eixo da cultura, fatores de desenvolvimento humano que se tornam efetivos e integrados, contribuem para a melhoria na qualidade de vida, para a concretização de igualdade social e material para pessoas e para uma maior responsabilidade pessoal e social dos municípios nas suas comunidades, começando principalmente com crianças e jovens.

“O lazer é um veículo privilegiado de educação. Para a prática das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação aos conteúdos culturais, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo, pela criticidade e pela criatividade.” (Marcellino, 1996:50)

“Um processo de transformação graças ao qual o homem se desenvolveu, informando-se e reformando-se; informando e reformando os outros e o meio em que vive; é uma maneira de viver a vida, de dar-lhe uma forma, de se expressar no mundo a presença que se deseja.” (Rolim, 1989:18)

Os autores, Junior e Melo (2003) consideram um duplo aspeto educativo da intervenção pedagógica, educar pelo lazer e educar para o lazer.

Educar pelo lazer significa aproveitar o potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos. A educação pelo lazer considera as atividades como veículo de educação.

Educar para o lazer assume elevada importância no processo de intervenção pedagógica no âmbito do lazer, ou seja, um profissional do lazer desenvolve a atividade no campo da cultura.

Na perspectiva de Homem (2006:102), o lazer é *uma reivindicação social e considerado um fenómeno social, reconhecido como um direito que se tem afirmado como uma necessidade na presença das nossas vidas, sendo alvo de várias investigações*. Face ao vasto conjunto de definições, lazer, tradicionalmente continua a ser referido, como relaxamento, recreação e ócio.

2. Literacia

Segundo Ana Benavente et al., “... [na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.” (1995:23)

Westby e Torres-Velásquez (2000), refletem que a literacia traduz a capacidade de processar a linguagem escrita recorrendo ao pensamento crítico, à capacidade de interpretação, de análise e de explicação bem desenvolvidas através do uso das competências de leitura, escrita e cálculo. Redirecionado para a capacidade de compreender, a capacidade de explicar e a capacidade de agir/funcionar que promovem a obtenção, a transformação e o gerir/lidar com a informação. (Lima Santos & Gomes 2004).

Na perspetiva destes autores, Kruidenier, (2002); Lima Santos & Gomes, (2004), considera-se possível que a literacia apresente três dimensões:

- (i) O *contexto*, pela variedade de situações que apelam ao uso eficaz da leitura, escrita e cálculo;
- (ii) As *práticas*, relacionadas com os hábitos e uso da leitura, escrita e cálculo nas mais variadas situações do quotidiano. Estas duas dimensões, por serem externas ao indivíduo, dão-nos uma visão incompleta da literacia;
- (iii) As *competências*, interna ao indivíduo, que apela a processos cognitivos, motivacionais e psicossociais específicos.

O perfil de literacia de uma comunidade não é algo constante e que possa ser extrapolada a partir de uma medida temporalmente localizada: os níveis de literacia estão relacionados com os níveis de exigências das sociedades, por isso, devem ser avaliadas as respetivas capacidades do seu uso para o desempenho de funções sociais diversificadas (Benavente & Al. 1996).

Gomes & Lima Santos (2005^a:1650) assumem “a literacia - capacidade de compreender, de produzir e de usar com eficácia e eficiência a linguagem escrita - apela à capacidade, às competências de leitura, escrita e cálculo ensinadas e aprendidas no percurso da alfabetização, e apelam também a três competências psicossociais específicas - a capacidade de compreender, a capacidade de explicar e a capacidade de agir/funcionar”.

A literacia faz parte, de forma sedimentada e profundamente estruturada, de um universo sociocultural em que todos os indivíduos estão inseridos, mesmo os sujeitos que mostram capacidades muito reduzidas de ler, escrever e contar. Para conseguir viver nas sociedades contemporâneas e perceber os seus complexos mecanismos de funcionamento, segundo a autora, é necessário gerir uma gama variada de informações que nos chegam de várias formas. (Benavente et al. 1994, 1996),

2.1. Literacia Emergente

Nos primeiros anos de vida, a criança percebe que está rodeada por textos escritos e explora-os. Com esta exploração, a criança consegue desenvolver capacidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A literacia emergente descreve os primeiros comportamentos das crianças face à sua alfabetização e ao período de literacia, Justice e Ezell (2004) referem que são desenvolvidas competências importantes da lin-

guagem escrita que abrange o conhecimento do alfabeto e de conceitos relacionados com as palavras e impressões de texto.

A literacia emergente remete-nos para os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se constituem, que antecipam o desenvolvimento da linguagem escrita e que se apresentam antes do ensino formal. (Gillen & Hall, 2003) e (Roskos et al., 2003)

Para Smith e Dickinson, (2002) a literacia emergente assume-se na fase da construção do desenvolvimento da literacia, consentindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita

A Commission Scolaire Marie-Victorin (2004) pressupõe um conjunto de experiências sociais interativas, com sentido, às quais, na ausência de instrução formal, permite à criança adquirir consciência do impresso, adotar comportamentos de leitor/escritor, formular hipóteses sobre a linguagem escrita, reconhecer a relação que a mesma estabelece com a linguagem falada e, até, perceber que se trata de um meio de comunicação, que se integra no dia-a-dia.

Deste modo, a literacia emergente estabelece uma ligação entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita, permitindo a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes essenciais nos primeiros anos de escolarização. Perante este processo de desenvolvimento de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, em idade pré-escolar, verifica-se que a literacia emergente é dinâmica, interativa e experiencial. (Gomes e Santos, 2005)

Como sabemos, existe uma grande ligação entre a linguagem e a escrita, o que origina que a aprendizagem da leitura e da escrita se encontra ligada ao sistema de comunicação oral.

Smith e Dickinson (2002) sugerem um conjunto de pressupostos básicos sobre a literacia emergente:

- (i) Literacia é um processo de desenvolvimento contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;
- (ii) Competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas;
- (iii) Desenvolvimento de literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo, quer em situação de interação com outras crianças e com adultos;
- (iv) Conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia, construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar, favorecem a aprendizagem de linguagem escrita bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo.

O desenvolvimento da literacia emergente prende-nos para um conjunto de práticas, de comportamentos e de atividades com materiais de literacia, bem como de experiências e interações com crianças e adultos que vão moldar e influenciar as capacidades, os conhecimentos e as atitudes das crianças sobre a literacia. (Gillen e Hall, 2003)

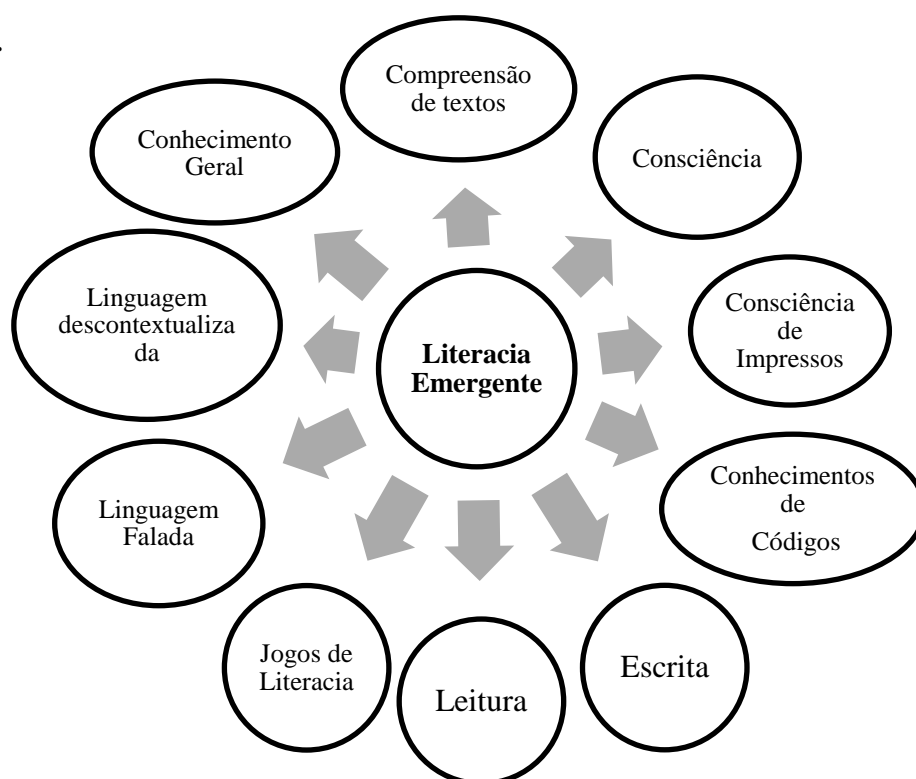


Imagem 1 - Precusores básicos e desenvolvimentos da literacia em termos de conhecimentos e capacidades (Gomes e Santos, 2005:7)

Gomes e Santos (2005) apresentam um esquema, (observar imagem 1), com as dez áreas-chave que especificam o nível das capacidades e dos conhecimentos de literacia que fundam a aprendizagem da leitura e da escrita. As áreas elucidam-nos para aspetos mais gerais, como o caso do conhecimento da criança, da perícia que tem a nível da linguagem falada e da linguagem descontextualizada e da capacidade em compreender textos de diferentes tipos e estruturas, direcionados para a leitura e a escrita. O desenvolvimento da criança abrange domínios como a consciência fonológica, a consciência do impresso, possuir a capacidade de reconhe-

cer material escrito, o conhecimento da relação entre fala e escrita, o conhecimento dos mecanismos da escrita e o conhecimento do código, que nos remete para o conhecimento das letras do alfabeto e das relações entre letras e os sons.

A literacia emergente veio fundamentar o desenvolvimento de atividades e de práticas ligadas à linguagem escrita, dando à criança um leque de experiências com sentido, que lhe possibilitam a aquisição dos pré-requisitos necessários para uma aprendizagem com sucesso da leitura e da escrita.

As primeiras experiências com a fala, a leitura e a escrita são fortemente influenciadas pelos contextos sociais e culturais em que a criança se encontra. (Smith e Dickinson, 2002)

2.2. Literacia Familiar

“O perfil de literacia de uma população não tem uma relação linear com os níveis de escolaridade obtidos, porém quanto maior forem os níveis de instrução de uma população, maiores serão as hipóteses de o perfil de literacia melhorar” (Benavente & al. 1996:5).

A literacia é uma componente essencial da educação, ela corresponde a um direito básico da pessoa e a capacidade de cada indivíduo de usar a informação escrita, como um direito, independentemente da idade ou da frequência do ensino escolar. A caracterização do meio familiar possui uma das competências para a aprendizagem da linguagem escrita. (Torres, 2008)

Nos primeiros contactos com a escrita a criança pode aprender coisas sobre literacia antes de frequentar a escola e fora dela. Contudo as crian-

ças não aprendem a “*mesma literacia*”, pois depende da cultura e dos valores inerentes de cada comunidade. Assim, o tipo de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência de experiências, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade, de família para família. (Hannon, 1995)

Um olhar diversificado sobre a literacia familiar em três perspetivas.

A primeira corresponde à relação casa-escola, na qual os intervenientes se envolvem em atividades e eventos de literacia com a finalidade de apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na escola, para obter competências definidas.

A segunda perspetiva é dada com o Programa de literacia intergeracional concebido para desenvolver a literacia dos adultos e das crianças em simultâneo, os adultos e as crianças são vistas como “*co-aprendentes*”.

A última perspetiva da diversidade baseia-se na investigação. Segundo os autores “*A investigação que explora os usos de literacia no seio das famílias envolve a observação e a descrição de eventos de literacia que ocorrem nas rotinas da vida quotidiana*”. (Morrow & Paratore, 1993:197)

O sucesso da aprendizagem, em especial a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Mata (2004), está associado a práticas de leitura conjunto de livros, ou seja, da utilização da biblioteca. No meio familiar, a família desempenha funções essenciais na facilitação do processo de apreensão dos aspetos funcionais, convencionais e conceptuais da linguagem escrita, bem como na formação de atitudes positivas face à literacia.

A literacia familiar é um conceito que abrange múltiplas vertentes, tornando a sua definição bastante complexa. O envolvimento da família nas questões literárias da criança ocorre antes do início da escolarização básica, quando os pais proporcionam oportunidade para aprender, quando leem histórias, quando ajudam a compreender o impresso no meio social. (Mata, 2006)

As famílias com diferentes níveis socioculturais desenvolvem práticas de literacia diferenciadas, estando estas associadas ao entretenimento, treino e rotinas diárias. Deste modo, as crianças de um meio sociocultural médio utilizam as práticas de literacia como um momento de entretenimento, já as famílias de um meio sociocultural mais baixo utilizam as práticas de literacia emergente como uma aprendizagem. (Mata e Pacheco, 2009)

Chauveau & Martine (1997), referem também que as crianças de meios letrados, onde a literacia familiar se desenvolve, entram nas escolas com níveis elevados de literacia emergente, algumas tendo mesmo aprendido a ler quando inseridos num “banho de escrita” de natureza familiar.

A leitura partilhada de histórias é uma prática mais comum e frequente em famílias de nível socioeconómico médio e o desenvolvimento de atividades estruturadas relacionadas com o ensino formal são mais comuns em famílias de nível socioeconómico mais baixo. (Sonnenschein e Munsterman, 2002)

Morrow, Paratore e Tracey (1994), tentam uma definição de Literacia Familiar avançando com algumas afirmações:

“A Literacia Familiar engloba os modos como pais, crianças, e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade.”

“A Literacia Familiar ocorre naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças “a terem as coisas feitas”.»

2.3. Literacia e Escolarização

“...[na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.” (Benavente *et al.*, 1995: 23)

A literacia tem vindo a ser utilizada redefinir um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita. Assim sendo, pretende distinguir-se de alfabetização por não ter em conta o grau de escolaridade a que esta ligada.

Segundo Benavente (1995), alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender, o conceito à literacia indica a capacidade de usar as competências (aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Esta nova noção pretende estabelecer a posição de cada pessoa num processo contínuo de competências, pelas exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida diária.

A aprendizagem da leitura é importante na educação, que se inicia na alfabetização e se estende por toda a educação básica. Para Freire (1989), a fase inicial de alfabetização, faz-se com sucessivas práticas de leitura e da interpretação de texto. O autor refere que um indivíduo alfabetizado consegue tornar-se um sujeito autónomo, mas por outro lado, a alfabetização não assegura o desenvolvimento do cidadão.

Teberosky (2001), refere que a aprendizagem da escrita, enquanto artefacto cultural, não passa só pela presença no universo da criança, mas pelo seu envolvimento, com outros indivíduos na sua manipulação.

Qualquer criança ou individuo que inicia a escolaridade anseia por aprender, a ler, a escrever e a contar, segundo Nina (2008).

Como podemos verificar, ensinar os alunos a ler e escrever é uma das principais tarefas da escola. A leitura e a escrita são importantes para que as pessoas exerçam os seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, informar-se e aprender coisas novas ao longo de toda a vida.

3. Aprendizagem da Leitura e da Escrita

“A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.” (Martins & Silva, 1999:49)

Segundo Ferreira (1985) e Freire (1996) a aprendizagem é um processo de evolução, onde escrever e ler são duas atividades de alfabetização e a leitura do mundo antecede a da escrita.

3.1. Aprender a ler/escrever

“Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto.” (Freire, 1987:32)

Silva (2011) refere que o processo de ler e de escrever sai dos muros escolares e passa a ser praticado na vida quotidiana do aluno. Este, explora a escrita em vários formatos, panfletos, cartazes, anúncios, placas, etc.

Martins (1996) considera que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não apenas quando existe ensino formal.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da

mensagem a ela associada. Mais tarde, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita incorpora uma mensagem e convenções a ela ligada. Ao serem estimuladas, vão reproduzir algumas dessas convenções, atribuindo-lhes valor e utilidade. (Cunha, 2011)

O processo social inicia-se muito precocemente, não se pode desvalorizar o papel que a família tem nos primeiros contactos com a escrita e na valorização destes. (Mata, 1999)

Viana e Teixeira (2002), argumentam que ler é saber decifrar, conseguir pronunciar corretamente as palavras impressas, mesmo que o indivíduo não compreendam o sentido do texto, mas também, ler é compreender o texto e até mesmo raciocinar.

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, oferece a inserção do mesmo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. A criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola, no meio familiar. (Freire, 1989)

Para Soares (1988:19) ler é uma:

“Forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”.

“Ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem.” Lerroy-Boussion (1968:3-4)

Segundo Fitts e Posner (1967) para a aquisição de competências da leitura sugerem três fases: i) a fase cognitiva – na qual a criança adquire conceitos básicos e se torna consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente; ii) a fase de mestria – na qual a criança apren-

de e pratica as regras essenciais da codificação e da descodificação até ter atingido o domínio; iii) a fase de automatização – em que o aprendiz atinge um nível de fluência que lhe permite efetuar uma leitura sem custos cognitivos, canalizando as energias para a obtenção de significado.

A leitura está relacionada com o processo de formação geral do indivíduo, com a sua integração e afirmação na sociedade, dando autonomia e liberdade pessoal. Apresentando capacidades para as práticas sociais: a atuação política, a económica e a cultural, além do convívio em sociedade, em família, em relações de trabalho ou em espaços públicos. (Cunha, 2011)

Contudo, a compreensão na leitura é entendida como “*a habilidade do leitor para extrair informação a partir de um texto impresso*” (Rodrigues, 1994:51).

Na visão de Rebelo (1992), o processo de leitura tem inerente a si determinado elementos, emitentes da natureza do processo: (i) a perceção, que se entenda com o reconhecimento das palavras do material escrito; (ii) a compreensão, isto é, obtenção de conhecimento do sentido da frase ou do texto; (iii) a interpretação da mensagem, atribuição de um significado pessoal; (iv) a apreciação, definida como a análise e avaliação da mensagem escrita; e (v) a aplicação, a utilização da mensagem recolhida pelo leitor, confirmando a que fins pretende.

A emergência da leitura é gradual, complexo e tem múltiplas vertentes. Tal como a escrita, assumem extrema importância, o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções e os comportamentos e estratégias dos leitores.

Alphandéry (1987:33) menciona que: “não basta ler: é preciso compreender o que se lê”.

“Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler.” (Sim-Sim 2009:7)

Mata (2008) acrescenta que tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhes serem ensinados. As crianças interagem com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, o que leva ao desenvolvimento de conceções e de conhecimentos sobre a mesma.

3.2. (In) Sucesso Escolar

A história de insucesso escolar já vem da recente história da educação da Sociedade Ocidental e aparece associado à implementação da escola obrigatória. A noção concetual assume nos membros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que se pressupõem às metas de aprendizagem, isto é, a instituição pública, (escola) ao vincular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras entre sucesso e insucesso escolar. Portugal definiu o insucesso escolar, a nível político como *”a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos”*. (Eurydice, 1995:47)

Segundo Benavente (1976) o insucesso escolar aparece quando os objetivos não são atingidos, criando uma relação implícita entre o aluno e a instituição escolar. A autora diz que quando um aluno fica para trás, está

em insucesso, sinal que ele não alcançou a meta que é suposto ser atingida por todos os alunos.

A questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e a relação pedagógica que se ligam. Mas, a ênfase reside nas contradições que os alunos são incapazes de resolver: i) entre a escola e a realidade em que vivem; ii) entre as aprendizagens exigidas pela escola e as feitas na família e no meio social; iii) entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola. (Benavente, 1976)

“Cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino”. (Benavente 1976:9)

Segundo Fonseca (2004) as implicações do insucesso escolar atinge igualmente a família, a própria escola e a sociedade em geral. Sem aprendizagem o indivíduo fica impedido de participar eficientemente no progresso da sociedade. As dificuldades que se circunscrevem à leitura e à escrita, referem-se aos obstáculos que o indivíduo tem quando lê ou escreve. Estas barreiras podem situar-se ao nível da compreensão ou ao nível da decodificação. As crianças que apresentam problemas com a decodificação são crianças que não compreendem aquilo que leem. (Lopes, 2008)

O insucesso escolar é um tema e um problema bem presente na nossa sociedade. Ainda podemos verificar que os inúmeros alunos que ficam retidos ou abandonam a escola, apresentam consequências marcantes para a sua vida futura. Um estudante que sente dificuldades ou se confronta com os atrasos escolares, corre o risco de ser colocado em desvan-

tagem quanto às suas potencialidades e ao sucesso social e económico futuro. (Pelsser, 1989)

O insucesso do aluno não se centra só na falta de capacidade individual, mas em todo o envolvente sócio, económico e afetivo. É a inexistência de determinadas aptidões inatas ao próprio aluno que afeta negativamente o seu rendimento escolar. (Sil, 2002, 2004)

II – OBJETIVOS E METODOLOGIA

1. Objetivos de Estudo

1.1. Objetivo geral

Promover o desenvolvimento de literacia nos alunos através de atividades das artes.

1.2. Objetivo específico

Desenvolver competências de literacia a partir de atividades de lazer;

Criar necessidade e vontade de ler;

Desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita: o que se lê, para que se lê em que contextos se lê.

1.3. Perguntas auxiliares

As perguntas auxiliares servem para o investigador ter um apoio de orientação sobre a ação a investigar. Perante as questões colocadas, permite ao pesquisador seguir a linha de orientação sem sair do planeamento desejado. São elas:

Como se podem motivar as crianças para a leitura através de atividades de lazer?

Que práticas realizar para desenvolver a representação de funcionalidade sobre a leitura e na escrita?

2. Contexto Socioeconómico

O Concelho de Resende é uma unidade territorial que, pela sua localização geográfica acaba por refletir uma enorme diversidade de influências. Na fronteira entre o Alto Douro Vinhateiro e o Douro Litoral e prolongando-se pela Serra do Montemuro, acaba por ser uma zona de transição entre várias regiões do Centro/Norte de Portugal.

A população do Concelho, tem diminuído nas últimas décadas, devido à queda da taxa de natalidade e a uma forte emigração que abrandou nos últimos anos. Segundo os censos de 2011 a população residente é de 11371 (onze mil trezentos e setenta e um) habitantes com uma distribuição muito desigual pelas várias freguesias.

A freguesia de Resende, onde se localiza a sede do Concelho, é a mais populosa, com 3169 (três mil cento e sessenta e nove) habitantes. São Martinho de Mouros é a segunda maior freguesia em população, com 1495 (mil quatrocentos e noventa e cinco) residentes.

Apesar da tendência crescente para a concentração da população, principalmente na Vila de Resende e zonas limítrofes, uma maioria ainda é residente em aldeias dispersas por todo o Concelho, havendo um despovoamento crescente, principalmente nas freguesias de montanha onde se situam as freguesias da Panchorra e Feirão com 132 (cento e trinta e dois) e 117 (cento e dezassete) habitantes, respetivamente, segundo o último recenseamento.

2.1. Nível educativo da população

“A educação é uma condição e uma promessa de desenvolvimento das pessoas e das sociedades, um meio de integração social e de construção de cidadania e um recurso decisivo nos vastos campos da economia, da cultura, da arte e da ciência.” (Azevedo, 2013:5)

Podemos observar que existe uma relação profunda entre as condições socioeconómicas e culturais de vida das crianças e dos jovens e os seus percursos escolares, considerando esta relação particularmente grave, nas sociedades mais desiguais.

Perante um estudo europeu produzido para a Comissão Europeia pela Network of Expert in Social Sciences of Education and Training, identifica os fatores que podem determinar a relação entre as desigualdades sociais e económicas e os resultados díspares em educação. Do ponto de vista da desigualdade da sociedade temos:

- “desigualdades materiais, que se manifestam no acesso diferenciado a alguns dos pré-requisitos da aprendizagem, como a alimentação, as horas de sono, a roupa, habitação adequada e estabilidade, segurança emocional, livros, computadores, espaço e sossego, transporte, assim como a necessidade de ganhar dinheiro e contribuir para o rendimento familiar;
- expectativas face a educação, desejos e disposições, a perceção da educação como algo que é (ou não é) para «pessoas como nós»;
- capital social e cultural, redes sociais, capacidade de «falar a linguagem certa» na escola, de negociar o acesso à educação e relacionar-se com os outros membros da comunidade escolar e de traduzir as qualificações escolares em empregos e rendimentos”. (Azevedo 2013:17)

Os fatores sociais, económicos, demográficos e culturais intersejam uma forma particular em cada território, as circunstâncias internacionais, nacionais, regionais e locais ajustam um modo singular e criam um quadro que estrutura a relação dos indivíduos com o conhecimento, com a formação, com a escola.

À escala de cada território, encontramos diversas situações variadas, geradas pela condição do desenvolvimento do sistema educativo como pelas características da economia, dos sectores da atividade dominantes pela região demográfica e pelas dimensões culturais. Também não é unidirecional a relação entre desenvolvimento e educação. O desenvolvimento económico e social proporciona condições, recursos e disposições para a valorização da educação.

No seio da Região do Norte, essa relação assume formas diferentes se considerarmos as aglomerações urbanas do litoral, as áreas de maior industrialização e posterior relativa desindustrialização ou ainda os espaços de baixa densidade no interior. Para combater as desigualdades no acesso à educação desenvolveu-se uma ação pública, “Promoção de Políticas de Educação Prioritária”.

O programa “Território Educativo de Intervenção Prioritária” (TEIP) pretende dar uma resposta às escolas integradas em contextos sociais desfavoráveis ao sucesso escolar. Esta unidade distingue-se pelas estratégias e recursos planeados nos respetivos projetos educativos, apoiados no diagnóstico sobre a realidade educativa local.

Este projeto é organizado em quatro áreas: a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a diminuição do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida ativa e o papel da escola como interveniente educativo na comunidade.

Os dois indicadores que caracterizam o contexto socioeconómico na zona Norte foram: habilitações literárias dos pais e a percentagem de alunos integrados nos escalões da Ação Social Escolar. (Conselho Nacional de Educação, 2012)

O problema central era o analfabetismo funcional, a incapacidade de utilizar informação escrita na vida quotidiana independentemente das habilitações escolares adquiridas. (Azevedo, 2013)

Devido à acumulação das dificuldades de aprendizagem e das retenções poderão colocar em risco o cumprimento da escolaridade obrigatória. O Estado de Educação de 2011, assinala o desfasamento etário dos alunos a frequentar o Ensino Básico e Secundário como medida, que o sistema não está preparado para responder às necessidades da população que acolhe, pois muitas vezes a repetência é utilizada como meio de superação das dificuldades.

Perante a existência do projeto educativo TEIP na região Norte, os alunos do 2º ciclo de Ensino Básico obtêm resultado de classificação média inferior, obtendo três negativas onde estão incluídos a Matemática e o Português.

Através da fonte DGEEC (2012), podemos averiguar que os alunos matriculados na idade ideal de frequência e com desvio etário no Ensino Básico e Secundário no ano 2009/2010 o concelho de Resende apresenta uma taxa de 52,2% sem desvio, ficando ao nível acima do Continente de 51,7%. Apesar de obter um resultado positivo, Resende apresenta ainda resultados de 1 a 3 anos de desvio de valores inferior a 50%.

“ O acesso à educação e o direito de aprender são indispensáveis ao desenvolvimento dos talentos das pessoas, `afirmação dos países e ao equilíbrio e bem-estar das sociedades.” (Conselho Nacional de Educação, 2012:6)

3. Caracterização do Público-Alvo

Para Parker (1978) existem três perspetivas sobre a adolescência, que se devem ter em consideração, para entender melhor o lazer nesta faixa etária. Refere em primeiro, o período de socialização dos jovens quanto a hábitos e atitudes de lazer onde apreende conhecimentos e atitudes a certos papéis adultos. Segundo, um período de várias mudanças em posição social e funções, isto é, essas transições nesta faixa etária vem explicar algumas atitudes dos jovens, ao melhorar a sua posição académica e social, consegue uma maior liberdade de movimentos e uma maior escolha de diversão. Por último, a altura de enfrentar a “cultura jovem” autonomamente não saberem enfrentar e gerir conflitos com os adultos.

“A adolescência é um período do ciclo da vida todo ele marcado pelo conceito de desenvolvimento; e os termos de mudança, modificação, transformação, etc., impõem-se constantemente quando se trata de descrever os diversos aspetos do crescimento durante esta época da vida,” (Claes, 1985:51).

No período da adolescência, as modificações a nível intelectual apresentam extrema importância. Nesta altura, a inteligência realça a sua forma final com o pensamento abstrato ou formal, segundo Piaget, acontece entre os 11-12 anos e os 14-15 anos. Estas alterações podem afetar o entendimento das regras. É muito importante salientar que, as transformações emocionais que ocorrem na adolescência, dependem das transformações cognitivas.

Para o desenvolvimento intelectual, as influencias e os estímulos externos são fundamentais, por serem modelos para os adolescentes e constituírem um estímulo. Esse incentivo pode vir da participação de atividades

artísticas (pintura, música, dança) e quanto maior for a ação, maior é o estímulo para o desenvolvimento cognitivo. (Silva 2004)

Segundo Piaget (1970) a atividade de assimilar certas experiências do meio circundante leva a criança a acomodá-las ou interiorizá-las. Esta interiorização de experiências é fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

4. Metodologia Aplicada

O tipo de estudo adotado no projeto apresenta uma abordagem de investigação-ação.

“O investigador procura desenvolver ou melhorar as ações, as formas de compreensão e as situações por meio de ações participativas” (Kemmis 1990:81).

A metodologia orienta a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, facilita a participação de todos os implicados. Desenvolve numa espiral de ciclos: planificação, ação, observação e reflexão. Tornando um processo sistemático de aprendizagem orientado para a ação, exigindo que esta seja submetida à prova, dar uma justificação a partir do trabalho, ter uma boa argumentação, comprovada e examinada. (Fernandes, 2007)

Fernandes (2006:72) acrescenta: *“encontramo-nos perante um tipo de investigação qualitativo como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação.”*

A investigação pode conseguir dar uma solução ou uma resposta ao problema selecionado. Referir o problema é tentar organizar a investigação e definir os objetivos para esse trabalho. O presente estudo abrange numa abordagem qualitativa, a recolha de informação através de análise documental de fontes bibliográficas, que sustenta a primeira parte do trabalho.

Esta investigação reuniu-se num determinado grupo de alunos a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico do 5º ano de escolaridade. A escolha desta amostra teve por base, a frequência no “Clube Atelier de Artes”.

Para rentabilizar a investigação, fizemos registos no diário de bordo de forma a ser um objeto essencial para o resultado de análise de dados. A caracterização das alunas teve a ajuda dos diretores de turma que acompanharam informalmente na caracterização das competências de leitura e de escrita. Depois do contributo da informação dos professores titulares avançou-se para a iniciação da pesquisa englobando a 3 passos: fazer os primeiros testes de literacia para avaliar o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita; a realização de atividades de artes, promovendo essas competências e no final novamente as provas de literacia para comparar a evolução.

4.1. Amostra

A amostra desta investigação foi constituída por seis estudantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e doze anos, pertencentes ao 2º ciclo do Ensino Básico, mais precisamente do 5º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Resende.

Esta amostra foi assim escolhida intencionalmente pela razão, de as alunas frequentarem assiduamente o “Clube Atelier de Artes” o qual era por mim orientado na referida escola, facilitando assim o acesso à investigação.

5. Instrumentos de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados consistiu em recolher as informações desejadas junto dos diretores de turma, através de conversas informais sobre as características das alunas. Essa recolha, abrangia informação do nível de competências de escrita e de leitura, desenvolvimento criativo na escrita, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, desenvolver autonomia e a livre iniciativa. A partir da primeira recolha de dados, iniciou-se o processo de investigação, começando com as provas de avaliação de literacia, para avaliar o nível de literacia de cada aluna.

5.1. Provas de Literacia

Este conjunto de provas, já tinha sido realizado em Portugal pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (GEP) e publicado em 1993 com o título “*Como Lêem as nossas Crianças – caracterização do nível de literacia da População Portuguesa*”. Segundo Salgado (2003) este instrumento serve para caracterizar os alunos em aspetos relacionados com a leitura nas vertentes de descodificação e compreensão, consciência fonológica e nível intelectual que descrevemos de seguida. Esta ferramenta é constituída por três provas:

A 1ª prova tinha como objetivo o reconhecimento de palavras e procurava verificar a capacidade de leitura correta de 50 palavras num tempo limite de 5 minutos. Era apresentada uma linha com uma palavra escrita, seguida de quatro desenhos e as crianças deveriam assinalar com uma cruz, o desenho correspondente à palavra. Esta prova procura avaliar a

velocidade, a precisão e o reconhecimento, sendo classificada por um ponto em cada resposta certa.

A 2ª prova pretendia avaliar a localização da informação e abrangia também a componente da compreensão inferencial. Buscava provar, segundo Sim-Sim (1994:139), “*a capacidade de localizar selectivamente uma parte específica do texto, nesta intervenção estão envolvidos processos de identificação, contagem, comparação e relacionamento das categorias*”.

Perante um texto descritivo sobre um animal desconhecido, “Morsa”, teriam de responder e localizar a informação no texto. A segunda vertente da prova consistia, em questões abertas, “*combinar a informação recebido pelo texto com o conhecimento pertinente que o leitor já possui*” (Sim-Sim, 139-140).

A prova divide-se em duas partes: 1º prova (leitura) corresponde à componente de localização da informação, de resposta múltipla; 2º prova (escrita) avalia a compreensão inferencial.

A 3ª prova vem reforçar igualmente a localização de informação. Esta vertente analisa quadros (leitura em matriz) sobre programas de televisão, trabalhos domésticos e compras. Para melhor ilustração dos resultados, na fase de interpretar dos dados, a presente prova foi dividida em quatro, tendo em conta a extração de informação que os alunos fazem no que respeita aos quadros sobre os programas e compras. Poderemos dizer que, a 3ª prova seria: 3ª prova – programas 1; 3ª prova – programas 2; 3ª prova – compras 1; e 3ª prova – compras 2.

Para ajudar a acompanhar na análise de dados, o diário de bordo, é fundamental para a recolha pois assim, o investigador tem relatos sobre os acontecimentos e as evoluções do objeto de estudo.

5.2. Diário de bordo

Um dos instrumentos de recolha de dados é o diário de bordo, sendo importante para o investigador, pois nele regista os acontecimentos importantes das suas observações. Bogdan e Bilken (1994:150) referem que esses registos são “ *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”.

O diário de bordo não só expõe os relatos da observação, como apoia o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo, mesmo, estes dados servem para “*acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.*” (idem,1994:151)

5.3. Matriz de Redução de dados

Categorias	Objetivos	Atividades
Grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as competências de leitura; - Mostrar que a escrita transmite informações para a elaboração de uma atividade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Flor - Pássaro Equilibrista
Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar na escrita as competências de observação, raciocínio lógico e coordenado; - Desenvolver ferramentas para extrair informação do texto escrito; - Fomentar a utilizar materiais reciclados; - Desenvolver a capacidade de rapidez, compreensão e de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vulcão - Arco-íris - Pássaro na Gaiola

Quadro 1 – Quadro de Redução de Dados

O Quadro 1, está dividido em três partes: categorias, objetivos e atividades. As atividades apresentam um cariz artístico e científico e enquadram-se no percurso curricular do 2º ciclo de ensino básico do 5º ano escolaridade. As atividades envolventes de cariz científico temos: “Pássaro Equilibrista” e o “Vulcão”; de nível artístico encontramos: “Flor”, “Arco-íris” e “Pássaro na Gaiola”.

As dinâmicas realizadas em grupo são: “Flor” e “Pássaro Equilibrista”; na execução individual: “Vulcão”, “Arco-íris” e “Pássaro na Gaiola”

Os objetivos enquadram-se nas cinco atividades: desenvolver as competências de leitura; mostrar que a escrita transmite informações para a elaboração de uma atividade; reforçar na escrita as competências de observação, de raciocínio lógico e de coordenação; desenvolver ferramentas para extrair informações do texto escrito; fomentar a utilização de materiais reciclados e desenvolver a capacidade de rapidez compreensão e de leitura.

Estas atividades serão realizadas em ambiente de lazer durante uma hora e meia, ao frequentarem o “Clube Atelier de Artes”, à sexta feira.

6. Instrumentos de Análise de Dados

O percurso de análise de dados desenvolveu-se em quatro momentos: às conversas informais com os professores titulares sobre as características das alunas; a realização das provas de avaliação de Literacia para saber o nível de iniciação; o desenrolar das atividades de percurso artístico num ambiente de lazer e, por fim, novamente o conjunto de provas de Literacia para verificar a evolução das alunas ao nível da capacidade de leitura e de escrita.

6.1. Avaliação das Provas de Literacia

Para calcular o nível de literacia de cada aluno procedeu-se à ponderação das provas realizadas tendo em conta o grau de dificuldade que implica a resolução das mesmas. Para a 1ª prova, sendo a mais fácil de resolver, foi atribuído 1 ponto, para a mais difícil, 2ª prova, obtém uma pontuação de 3 pontos, e por fim, a 3ª prova, dificuldade média ponderada de 2 pontos. Com as provas ponderadas o cálculo dos níveis de literacia do estudo baseou-se na fórmula, (Salgado, 2003):

$$\text{Nível de Literacia} = \frac{X*1+Y*3+Z*2}{W}$$

Análise:

W = somatório das ponderações (1+2+3=6)

X = percentagem das respostas corretas na 1ª prova

Y = percentagem das respostas corretas na 2ª prova

Z = percentagem das respostas corretas na 3ª prova

Depois de obtermos o resultado final da operação, foram ordenados segundo uma classificação de três níveis (inferior, médio e elevado) aos quais correspondem as seguintes percentagens:

Entre 0% e 50% - nível de literacia inferior

Entre 50% e 75% - nível de literacia médio

Entre 75% e 100% - nível de literacia elevado

III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RECOLHA DE DADOS

1. Níveis de Literacia dos alunos à partida

A tabela que se segue (Quadro 2) apresenta o resultado da avaliação das provas de literacia, primeira fase da investigação, às alunas que frequentam o “Clube Atelier de Artes”.

As alunas estão identificadas por números para ocultar as suas identidades.

Nomes	1ª Prova Velocidade	2ª Prova Morsa	3ª Prova TV	TOTAL
1	98	86	86	88%
2	98	86	76	85%
3	98	48	71	64%
4	98	95	95	96%
5	94	62	91	77%
6	100	85	76	85%

Quadro 2 – 1ª Provas de Literacia

As alunas, 1, 2, 4 e 6 obtêm um nível de literacia superior a 75% não sendo alunas de risco. No entanto a aluna 5 apresenta um resultado total de 77% na soma das três provas. Mas na 2ª prova da “Morsa” apresenta um valor de 62% o que equivale ao número médio de qualificação, de nível de literacia.

De todas as alunas representadas, o número 3, obtém um resultado de uma aluna de alto risco. No total dos três testes é de valor médio, 64%, mas o resultado do teste da “Morsa”, 2ª prova, obtém uma classificação, muito baixa, à qualificação de literacia, 48%. A aluna apresenta um resultado inferior devido às dificuldades de compreensão de texto e de relacionar a informação obtida através do texto escrito com o conhecimento que já possuiu.

Ao analisar as provas referentes no Quadro 1-Provas de Literacia, as alunas 3 e 5 precisam de um acompanhamento direto, mais assíduo e mais atencioso, pela parte do investigador, na realização das atividades artísticas. Estas atividades devem transmitir conhecimentos pedagógicos, mesmo realizadas num ambiente de lazer, descontraído, para que as crianças com dificuldades de aprendizagem estejam confortáveis no ensino informal.

No conjunto das provas de avaliação de Literacia, a 2ª prova “Morsa” é o teste mais preciso, porque apresenta obstáculos narrativos para a criança relacionar a capacidade de interpretação, compreensão da informação do texto, dar resposta a questões abertas sobre o animal e relacionar os seus conhecimentos com a informação do texto.

2. Atividades de Arte

Na etapa de realizar atividades em grupo, foi assente o encadeamento de ideias, um reforço na importância do saber ouvir e o respeitar a opinião dos outros. Todos os grupos partilharam materiais e equipamento de forma adequada e cumprimento de regras estabelecidas. Na fase do trabalho

individual, o auxílio veio através da compreensão do texto, isto é, desenvolver a atividade através da leitura de instruções.

Para o desenrolar do projeto, as alunas tinham que ler a estrutura base de realização da tarefa da “Atividade de Criar” (Anexo 1). Na primeira fase as regras de funcionamento, no ponto a seguir, explicavam o procedimento da realização da atividade.

As condições da “Atividade de Criar”: recolha de informação, para o preenchimento de um quadro com os materiais desejados e a quantidade, requisição de materiais (Anexo 6). Recolhiam os ingredientes para a sua mesa, só então é que podiam seguir para a próxima fase, a realização da construção da atividade.

Para proceder à avaliação das alunas a nível de competências de literacia, no final de cada “Atividade de Criar”, as alunas tinham que fazer um pequeno relatório escrito, no qual constava, o que fizemos, o que observamos e o que concluímos. (Anexo 7)

As atividades apresentavam características específicas, para além de oferecerem a instrução do objetivo geral do projeto, promover o desenvolvimento de literacia nos alunos através de atividades de artes, as dinâmicas tinham o cuidado de ensinar aos alunos: as competências de leitura; que a escrita pode transmitir informações para a elaboração de uma atividade; reforçar na escrita as competências de observação; desenvolver ferramentas para extrair a informação; fomentar a utilização de materiais reciclados e desenvolver a capacidade de rapidez de compreensão e de leitura. (Quadro1)

Em todas as atividades, os alunos refletiam o porquê do resultado obtido, oralmente e em grupo, mas só após da reflexão escrita. Este momento de diálogo analisava se as crianças compreendiam o raciocínio do exercício e se conseguiam atingir os objetivos pretendidos.

O envolvimento das atividades, refletiam momentos de ciência e de arte. No que envolve a parte da ciência, as atividades “Vulcão” e “Pássaro Equilibrista”, procedem na aprendizagem do funcionamento do vulcão, na erupção efusiva, enquanto no pássaro a origem do ponto de equilíbrio. Nas atividades mais artísticas, “Flor”, “Arco-íris” e “Pássaro na Gaiola”, desenvolveram-se outras curiosidades como: utilizar materiais reciclados, aprendizagem de observação ótica e desenvolver técnica de pintura com as seis cores primárias.

No desenvolvimento das atividades, as crianças apresentavam motivação e curiosidade para executar a tarefa.

Pássaro Equilibrista (Anexo 1)

No desenrolar da atividade observei que todas as alunas estavam motivadas para a execução da atividade, pois estavam curiosas de como é possível equilibrar o objeto no dedo.

Para a execução da tarefa os materiais utilizados foram: cartão, duas imagens do pássaro, arame flexível, 12 lápis de cor, cola branca, palitos, lápis de carvão, tesoura e pincel.

A experiência do “Pássaro Equilibrista” teve uma pequena dificuldade. As alunas não conseguiam equilibrar o pássaro. Esta atividade veio ajudá-las no raciocínio lógico, pois o equilíbrio do pássaro vem das duas partes serem iguais, funcionando de contrapeso, um com outro. Perante o

exercício, as alunas tinham que ler o texto e a partir daí retirar toda a informação para a construção da atividade.

Ao longo da construção do exercício, as alunas, 3 e 5, apresentaram dificuldades na interpretação da linguagem escrita, apesar de ser feita em grupo. Estas alunas estavam em duplas diferentes, mas as dificuldades são semelhantes, concordavam sempre com o seu par e não conseguiam transmitir conhecimentos às colegas, para solucionar o problema. Perante a observação às alunas, 3 e 5, referi às respetivas colegas que organizassem o trabalho por equipa, isto é, uma fazia a interpretação do texto para recolher informações precisas e outra construía o objeto, mas sendo as alunas de dificuldade a interpretar o texto. Na parte do relatório, ambas tinham que escrever e propor para o papel as suas observações.

Com esta solução pode observar melhor as capacidades de aprendizagem de escrita e da leitura nas alunas de dificuldades.

Vulcão (Anexo 2)

A experiência do vulcão veio reforçar a ideia de utilizar ingredientes alternativos tais como: frasco de vidro, colher, fermento, tinta de cor de laranja, vinagre e pau.

Esta atividade permitiu aos alunos reverem a matéria de ciências e ajudá-los a perceber melhor o funcionamento dele. Nos presentes relatórios, as alunas conseguiram desenvolver os procedimentos do funcionamento desta atividade e explicar o porquê de a lava sair do vulcão.

No desenrolar da atividade, todas as alunas já tinham uma referência de como funciona um vulcão, mas com materiais científicos, o espanto foi utilizar ingredientes do dia-a-dia. As alunas de risco conseguiram execu-

tar a tarefa sem complicações, isto é, extrair informação do texto para a realização da atividade vulcânica. A dinâmica foi elaborada individualmente. O presente obstáculo na atividade foi de encontrar a medida correta do fermento e do vinagre, para haver a erupção. Todas as alunas tiveram dificuldades na medida certa.

Flor (Anexo 3)

A “Flor” foi a experiência, a trabalhar em grupo, para desenvolver competências de comunicação. Este objeto, veio ajudar no conhecimento de utilizar os materiais recicláveis, permitindo aos alunos, a transformação de uma simples garrafa de água, numa bonita flor.

Os materiais usados: garrafa de água, tesoura, x-ato, pinceis, tintas, régua, pau de bambu, fita-cola e cola branca.

Os grupos foram diferentes em relação à atividade do “Pássaro Equilibrista”. A dinâmica apesar de ser desenvolvida em grupo tinha como função, todos os elementos da equipa a criar uma flor. A observação deste exercício manteve-se ligada às alunas de risco, 3 e 5, para obter informações sobre a capacidade de rapidez de execução da tarefa. Todas as meninas mostraram-se motivadas, divertidas, empenhadas e criativas no procedimento da atividade “Flor”.

Arco-íris (Anexo 4)

O exercício “Arco-íris” vem desenvolver a técnica de divisão da circunferência em sete partes iguais, ou seja, geometria, bem como os conhecimentos do funcionamento das cores primárias.

Este exercício foi acompanhado por materiais: cartão, lápis de carvão, 12 lápis de cores, tesoura, compasso, régua e transferidor.

Esta atividade, para além de reforçar a geometria, também veio transmitir conhecimentos de técnicas de pintura.

A observação desta atividade envolveu todas as alunas, pois o exercício implicava na matéria de geometria e o desenrolar da dinâmica tiveram dificuldades na divisão da circunferência. O investigador ajudou na explicação da divisão.

Devido às várias experiencias anteriores das “Atividades de Criar”, as alunas já se mostravam mais atenciosas, cautelosas e preocupadas com a leitura. As alunas, 3 e 5, já apresentavam motivação para a leitura e para a escrita.

Pássaro na Gaiola (Anexo 5)

A atividade utilizou os seguintes materiais: cartão branco, tesoura, 12 lápis de cor, lápis de carvão, fio de nylon, furador, compasso e régua.

O exercício “Pássaro na Gaiola” veio explicar aos alunos o funcionamento do jogo ótico. Esta atividade vem demonstrar que a visão humana obedece à ilusão, quando uma imagem é movimentada muito rápido, parece que os dois lados se combinam.

As alunas apresentaram algumas dificuldades no desenho da gaiola, já que não demonstram ter a noção desse objeto. Mas tendo cuidado e motivando as alunas e acompanhando-as, conseguiram desenhar com um pouco mais de pormenor. Durante a atividade as alunas 3 e 5, apresentaram um maior grau de motivação e empenho na leitura e compreensão do texto.

No final da atividade ainda existia a dúvida em compreender o surgimento do pássaro na gaiola, tive que optar por outro método explicativo abs-

traindo as alunas de qualquer distração e então dessa forma elas compreenderam que a velocidade é a razão pela qual este processo de ilusão ótica.

3. Resultados de Provas de Literacia

O Quadro 3 apresenta os resultados obtidos depois da segunda passagem das provas.

Nomes	1º Prova Velocidade	2º Prova Morsa	3º Prova TV	TOTAL
1	100	86	95	91%
2	96	86	90	89%
3	98	67	81	77%
4	98	86	95	91%
5	98	76	86	83%
6	100	90	90	92%

Quadro 3 – 2ª Provas de Literacia

Em relação às provas de literacia, verificamos no (Quadro 3) que todas as alunas atingiram o valor médio e elevado ao nível de literacia.

Quanto à 1ª prova “Velocidade”, as alunas mantiveram o resultado positivo, comparado com o Quadro 2 – 1ª Provas de Literacia à partida. Este teste avalia a velocidade, a precisão e o reconhecimento da palavra, isto

é, em cinco minutos, as alunas tinham que ler a palavra e relacioná-la com a imagem.

A prova “Morsa” avalia a localização da informação e também compreensão inferencial. As alunas 1, 2, 4 e 6 equilibraram o resultado, isto é manteviram ou subiram ligeiramente. Perante avaliação deste teste, as alunas 3 e 5, demonstraram um resultado positivo, 67% e 76% respectivamente. Estas alunas conseguiram subir os resultados nesta prova, comparado com o resultado anterior, (Quadro 2). O teste “Morsa” apresentava dificuldades em responder e localizar a informação num texto descritivo.

A última prova “TV” obtém um resultado favorável, as alunas mantêm o valor acima da média ao nível de literacia. Esta prova avalia a localização de informação, na análise dados (programas de televisão, trabalhos domésticos e compras).

Perante o (Quadro 3), as alunas, 3 e 5, de alto risco, obtendo dificuldades de interpretação de texto, conseguiram dar resposta a questões abertas sobre o animal, desenvolveram competências de leitura e de escrita, através da manipulação de atividades de artes.

O estudo com as atividades de arte veio demonstrar que a utilização da leitura e da escrita no dia-a-dia reforça a compreensão em utilizar, como utilizar e qual a utilidade. A realização de dinâmicas a partir de leitura de instrução é uma necessidade para as alunas se tornarem leitores na ação quotidiana.

CONCLUSÃO

O presente projeto de investigação teve o seu desenvolvimento a partir de fases de construção. O projeto desenrola-se a partir da parte teórica e da explicação do motivo do estudo aos alunos do 2.º ciclo de Ensino Básico, que frequentarem o “Clube Atelier de Artes”. No que concerne à fase de investigação empírica, as alunas realizaram provas de literacia para avaliar o nível de iniciação ao estudo. Em seguida e após a primeira análise de dados, segue-se a realização da construção de atividades artísticas, sendo elas divididas por dois grupos. As duas primeiras dinâmicas foram executadas em grupos, as restantes atividades foram elaboradas individualmente. O envolvimento em grupo pretende caracterizar os alunos de nível social, o respeito pelos colegas, o apoio das ideias, o grau de relacionamento entre todos os envolvidos e o desenvolvimento da capacidade de comunicação. Nas tarefas individuais, as crianças, tinham que explorar e interpretar o texto para obter informações e assim concretizarem a atividade. O envolvimento em todas as atividades artísticas, independentemente do grupo ou individual, veio fortalecer o desenvolvimento das capacidades de interpretação na leitura e na escrita, mostrando que a escrita transmite informação, raciocínio lógico e coordenação, para além de desenvolver ferramentas de extrair informação.

No primeiro registo de análise de dados, verificamos que algumas alunas apresentam um grau de risco elevado de literacia, o que obrigou a uma maior atenção em redor das mesmas. O estar em grupo, permitiu a estas alunas de risco, conseguirem desenvolver competências e estratégias, para aplicarem na fase individual da atividade de arte.

Para concluir a investigação a que nos propusemos, as alunas realizaram novas provas de avaliação de literacia, para que possamos averiguar a

evolução do nível de literacia depois de realizarem todas as atividades de artes.

O registo das provas de dados, veio demonstrar que as alunas com maiores dificuldades, conseguiram atingir resultados positivos de literacia. Verificamos também que o envolvimento destas atividades artísticas, fortaleceu a leitura e a escrita.

As atividades de arte seguem uma estrutura: uma parte de funcionamento de regras e outra parte com o procedimento da tarefa. Depois de interpretar o texto, as alunas tinham que preencher um quadro, requisição de materiais e só depois iniciavam a atividade. A referida atividade terminava quando as alunas registavam em relatório o procedimento: o que fizemos, o que observamos e o que concluímos.

As dinâmicas seguiam o procedimento artístico e científico, inseridas na matéria curricular do 5º ano de escolaridade. As atividades “Vulcão”, “Pássaro Equilibrista”, “Flor”, “Arco-íris” e “Pássaro na Gaiola”, são atividades que foram realizadas no “Clube Atelier de Artes” em momentos de lazer.

A avaliação consistia em analisar todas as atividades artísticas ao nível da escrita e da leitura. A escrita era avaliada analisando a forma como os alunos transmitiam a informação/ideias para o papel. As alunas faziam pequenos relatórios a explicar as fases da atividade. A leitura estava inserida na escrita, pois é através da leitura que podemos analisar se o aluno consegue perceber a informação para depois desenvolver a atividade.

Para além de provar que as atividades de artes podem desenvolver capacidades de aprendizagem de leitura e de escrita, veio também provar-se

que estas dinâmicas ao nível do lazer, servem para desenvolver nos alunos a necessidade e o gosto pela leitura, fundamentais para uma aprendizagem com sucesso.

Recomendações

Em Portugal o nível de insucesso escolar e de abandono precoce da escola tem como principal fator: as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

No estudo, considera-se que as atividades artísticas são um caminho para o desenvolvimento da linguagem escrita promovendo o sucesso escolar.

A intervenção precoce através da literacia pode ser estudada futuramente de forma a elaborar e promover as atividades artísticas e de lazer no currículo escolar, sugere-se então que exista uma continuidade de estudos acerca deste tema tão importante para o desenvolvimento da criança.

BIBLIOGRAFIA

- Alphandéry, G. (1987). *O Papel da leitura na formação da criança e do adolescente, O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves, D., Freitas, M. J., & Costa, T. (2007). PNEP - *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Ávila, Patrícia (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Azevedo, Fernando (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Comunicação apresentada no *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação*, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus. Almada, 17-18 de junho.
- Azevedo, José Maria (2013). *Escolarização na Região do Norte-Evolução das Disparidades Territoriais 1991-2011*. Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte.
- Baptista, Adriana; Viana, Fernanda Leopoldina; Barbeiro, Luís Filipe (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráficas e Ortográfica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, Luís Filipe; Pereira, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beach, J. Green; M Kamil & T. Shanahan (2005). *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Cresskill: Hampton Press. (243-263)

- Becker, C., Rodrigues, D., Leitão, L. (2002) – Recreação Laboral: a vida activa do trabalhador, *Revista Digital*, [periódico on-line], nº52, ano 8)
- Benavente e Rosa (1995), “Literacia e cidadania” in *Lucília Salgado “Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita”*. Lisboa: Ministério da Educação. (21-22)
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Benavente, Ana (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte,
- Benavente, Ana et al. (coord.) (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século;
- Benavente, Ana et al. (orgs.), (1995). Estudo nacional de literacia. *Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de ciências sociais
- Berbaum, J. (1991), *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bernardino, Márcia Cristina Silva (2007). *Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita na primeira série do ensino fundamental*. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Brandão, Ana Paula Miller (2010). *Vivências do Trabalho de Parto e Parto: Estudo Comparativo entre Adolescentes e Mulheres Adultas*. Tese de Mestrado. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto.
- Calleja, José Manuel Ruiz (2008). Os professores deste século: algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigacion, Biodiversidad y Desarrollo* -. 27 (1):109-117.
- Camargo, L. (1998). *Educação para o Lazer*, S. Paulo: Moderna.

- Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S. & Gomes, L. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, Carmen (2003). Fora da Escola Também se Aprende. Percursos de Formação Experiencial. *Educação, Sociedades e Culturas*, (20), 125-147.
- Chauveau E. & Martine, R. (1997b). *L'enfant apprenti lecteur : L'entrée dans le système écrit*. Paris: INRP, L' Harmattan
- Chemin, Beatris Francisca (2009). A educação para e pelo lazer no âmbito municipal. *Educação*. Porto Alegre, 32 (2), 165-175.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Coletto, Daniela Cristina, (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo, Capivari*, 1 (3).137-152 ISSN 1807-9539
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- Commission Scolaire Marie-Victorin. Dostaler, (2004). *Hand in Hand: Emergent Literacy From A to Z*. Ministère de l'Éducation, Québec.
- Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Ministério da Educação e Ciência. Consultado em <http://www.ccdn.pt/fotos/editor2/ccdrn/escolarizacaorn2013.pdf> - 11 de julho de 2013
- Costa, Maria de Lurdes Gomes (2004). *A Compreensão Leitora e o Rendimento Escolar um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

- Coutinho, Clara; Lisbôa, Eliana (2011). Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII (1), 5-22.
- Cunha, Sandra Margarida Sousa (2011). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita-Factores Pedagógicos e Cognitivos*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Delors, Jacques & al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir*-Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez
- Dias, Carla Patrícia Ribeiro (2012). *Literacia em Artes Visuais*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Lisboa.
- Duarte, Ana Cléia de Souza; Barboza, Reginaldo José (2007). Paulo Freire: O papel da educação como forma de emancipação do indivíduo. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. V (9). ISSN 1678-300x
- Dumazedier, Joffre (1974). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Dumazedier, Joffre (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Hamburg Ltda.
- Dumazedier, Joffre; Israel, Joachim (1974). *Lazer – Problema Social*. Lisboa.
- Edginton, Christopher R. (et al.) (2002). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives*. Third edition. New York: McGraw-Hill
- Elliot, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata,
- Eurydice (1995). *A luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção Europeia*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.

- Fernandes, Arménio Martins (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto.
- Fernandes, Paulo (2005). *Literacia Emergente e contextos educativos*. In: Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: APEI. (74) 8-11.
- Ferreira, Maria José Alves (2011). *Literacia de Escrita em Candidatos de RVCC*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ferreiro, Emília (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Fitts, P. M. & Posner, M. L. (1967). *Human performance*, Belmont: CalBrooks-Cole.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Francisco, Rita (2008). *Literacia*. Título de licenciatura, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Freire, Paulo (1987). *A Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Pioneira.
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Educação e Mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti, S. Paulo: Paz e Terra.
- Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (GEP), (1993). *Como Lêem as nossas crianças – caracterização do nível de literacia da População Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gandum, Maria Isabel de Freitas (2000). *Conceptualizações sobre a Leitura e a Escrita e a Aprendizagem da Leitura das Crianças Mo-*

- çambicanas*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The Emergence of Early Literacy. In: Hall, N., Larson, J. & Marsh, J. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy*. London, SAGE, 3-12.
- Godinho, José Carlos et Brito, Maria José Nunes (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, António José; (et al.) (2004). Literacia, Leitura, Ensino. *Vértice, IIª serie*. (39-46)
- Gomes, Inês. & Lima Santos, Nelson. (2005). E-learning e literacia: Da informação ao conhecimento. VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, *In Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação Instituto Educação e Psicologia Universidade do Minho. 1649-1660.
- Gomes, Inês; Lima Santos, Nelson, (2005) Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*. 2, 312-326. Consultado em www.casadaleitura.org ISSN 1646-0502
- Gomes, Maria do Carmo (2002). *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos*. Tese de Mestrado, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hannon, P. (1996). School is too late: preschool work with parents. In S. Wolfendale, & K. Topping (Eds.), *Family involvement in literacy* (63-74). London: Cassell.
- Hargreaves, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Homem, Francisco de Barros Freitas Ferreira Cabral Teixeira (2006). *Tempo Livre, Lazer e Desporto dos Jovens em Idade Escolar*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto.
- Hong, C. (2006). *Developing literacy's in postmodern times: the role of arts in education*. Lisboa: UNESCO.
- Illich, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes
- Indicadores da qualidade na educação (2006). *Dimensão Ensino e aprendizagem da Leitura e da escrita*. São Paulo: Ação Educativa.
- Jornal Oficial da União Europeia (2012). *Recomendações Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal*.
- Junior, Edmundo de Drummond Alves; Melo, Victor Andrade (2003). *Introdução ao Lazer*. Barueri, SP: Manole.
- Justice, L. e Ezell, H. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *American Speech-Language-Hearing Association*, 35, 185 -193
- Kemmis, S. (1990). Mejorando la educación mediante la IAP. *La investigación - acción participative, inícios y desarrrrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- King, Elizabeth et al. (coord.) (2011). *Aprendizagem para Todos-Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo.
- Kruidenier, J. (2002). Literacy assessment in adult basic education. *Annual Review of adult Learning and Literacy*. San Francisco, CA:Jossey-Bass. (84-151)
- Lerroy-Boussion, A. (1968). Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage. *Enfance*. 21 (3) 183-217.

- Lima Santos & Gomes (2004). Literacia: Da escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de UFP*, 1 169-177.
- Lopes, M^a Celeste Sousa, (2008). Dificuldades de Aprendizagem escolar na mestria do código escrito. *Teste de avaliação da compreensão*. Ad. Horizontes Pedagógico- Instituto Piaget, Lisboa
- Magalhães, Dulce Maria (1991). Sociedade perante o Lazer. Geração do Lazer ou não-sei-fazer?. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Universidade do Porto*.1 (1) 165-174. Consultado em http://www.ispa.pt/biblioteca/localizacao_do_documento/r10.htm
- Marcelino, Nelson Carvalho (1995). *Lazer e Educação*. São Paulo: Papi-rus.
- Marcellino, Nelson Carvalho. (1987). *Lazer e Educação*. São Paulo Papi-rus.
- Marcellino, Nelson Carvalho. (1996). *Estudos ao lazer*. Autores Associ-ados
- Martins, G (1992). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Martins, Margarida Alves & Silva, Ana Cristina (1999). Os nomes das letras e a fonetizarão da escrita. *Análise Psicológica*. 17 (1) 49-63. ISSN0870-8231. Consultado em (04 de abril de 2013) http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Texto de Apoio para Educa-dores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2004). Era uma vez....*Análise Psicológica*, 22 (1), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora;

- Mata, L. e Pacheco, P. (2009). *Caracterização das Práticas de Literacia Familiar*. Braga: Universidade do Minho.
- Mata, Lourdes (1999). Literacia- O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 65-77.
- Mata, Lourdes (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 32-34.
- Mesquita, Armindo Teixeira (2011). *A leitura: um passaporte para a vida*. Álabes, n.º 3 ISSN2171-9624.
- Metas Curriculares de Português (s/d). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*. Caderno de Apoio. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396> – 22 de julho de 2013.
- Morais, José. (2002). Influência Da Literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição. *Leitura, Literatura Infantil*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (45-62).
- Morrow, L. M., Paratore, J., Paratore, J., Gaber, D., Harrison, C. & Tracey, D. (1993). *Family Literacy: Perspective and Practices*. The Reading Teacher, 47 (3) 194-200.
- Morrow, L., Paratore, J., & Tracey, D. (1994). *Family literacy: New perspectives, new opportunities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission.
- Mota, Jorge (1997). *As actividades físicas no lazer: reflexões sobre a sua prática*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Nina, Isabel Feliz Andrade (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Tese de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Pain, Abraham (1990). *Education informelle Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L`Harmattan.
- Parker, Stanley (1978). *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar Editores,

- Pedro, Carla Sofia Faria (2005). *Identificação das Práticas de Lazer: Estudos com crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico de Valpaços*. Tese de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Pelsser, R. (1989). *Manual de l'enfant et de l'adolescent*. Québec: Gaetan Morin.
- Pereira, José Dantas Lima; Vieites, Manuel Francisco; Lopes, Marcelino de Sousa (2007). *Animação, Artes e Terapias*. Ponte de Lima: Intervenção
- Pessanha, Ana Maria Araújo (2001). *Actividade Lúdica Associada à literacia*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Pinto, Luís Castanheira (2005). *Sobre Educação Não-Formal*, Cadernos D'inDucar.
- Polity, E. (2001). *Dificuldades de aprendizagem e família: construindo novas narrativas*. São Paulo: Vetor.
- Pozo, Juan Ignacio (2007). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Projeto Pedagógico*, 34-26. Consultado em www.udemo.org.br – 16 de abril de 2013.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Resende. Consultado em www.aer.pt
- Puglisi, Cleuza de Fátima Gameiro & Cavalari, Nilton (2010). Dificuldades na Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. *Caderno multidisciplinar de pós – graduação da ucp*, Pitanga, 1 (3), 102-114.
- Rebelo, J. (1992). Dificuldades da Leitura e da Escrita em crianças do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI (1) 131-135.
- Recomendação do Conselho (2012). Sobre a validação da aprendizagem não formal e informa. *Jornal Oficial da União Europeia*. (1-5)

- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, S., & Hoogvelt, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for change*. Luxembourg: European Union.
- Requixa, R. (1979). Conceito de lazer. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. 42 11-21
- Ribeiro, Marta Flora Almeida Dias (2005). “*Ler bem para aprender melhor*”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Rodrigues, Carlos Alberto da Cruz (2011). *Para uma caracterização das práticas de literacia em contexto familiar de crianças do 4º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Rodrigues, F. (1994). *La comprensión lectora, El Proceso Lector y su avaliación*. Madrid: Editorial Laertes
- Rodrigues, Inês Carrasquinho (2012). *Comportamentos de Literacia emergente revelados pelos cuidados de crianças do concelho de Portimão no seu contexto familiar*. Título de Licenciatura, Universidade Atlântica, Barcarena.
- Rodrigues, Maria do Rosário Queirós (2012). *Das atividades de aprendizagem às percepções de literacia no contexto universitário: estudo exploratório com estudantes do 1º ciclo do ensino superior*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto.
- Rolim, Liz Cintra (1989). *Educação e lazer, a aprendizagem permanente*. São Paulo: Ática.
- Rose, Júlio C. (2005). Análise Comportamental da Aprendizagem de Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1 (1) 29-50.
- Roskos, K. A., Christie, J. F. e Richgels, D. J. (2003). *The Essentials of Early Literacy Instruction*. Consultado em

<http://www.journal.naeyc.org/btj/200303/Essentials.pdf> - 14 de maio de 2013.

Salgado, Lucília (2009). A leitura no Percurso Escolar. In: *Cadernos Oeiras a ler*, org. Direcção Municipal do Desenvolvimento Social e Cultural. Oeiras: Camara Municipal de Oeiras

Salgado, Lucília (2010). *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para Qualificação, I.P.

Salgado, Lucília (2011). *Necessidade e Potencialidades em Educação de Adultos*-Material de Formação, Escola Superior de Educação de Coimbra.

Sequeira, Fátima (2002). A Literacia em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2) 51-60.

Siemens, George (2003). *Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom*. Elearnspace. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm – 04 de maio de 2013.

Silva, Alberto Nídio Barbosa de Araújo (2003). *Contextos e Pretextos para Novos Espaços Educativos*. Tese de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança e Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga.

Silva, Ana Mateus (2004). Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes. *Perspectiva de Prevenção em Saúde Mental na Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Silva, Débora Alice Machado & al. (2011). *A Importância da Recreação e do Lazer*. Brasília: Gráfica e Editora Ideal.

Silva, Lília Átila de Souza e Santana Valdirene (2011). *Dificuldades de Aprendizagem: Leitura e Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Artur Gonçalves de Prado em Água Limpa*. Título de Licenciatura, Universidade de Estadual de Goiás, Caldas Novas.

- Sim-Sim, Inês (1994). “ De que é que falamos quando falamos de leitura” *in Inovação*, 7 (2) 131-143.
- Sim-Sim, Inês (2001). A Formação para o Ensino da Leitura. *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, (2) 51-64.
- Sim-Sim, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: ASA.
- Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, Inês (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, M. W. & Dickinson, D. K. (2002). *Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Sonnenschein, S. e Munsterman, K. (2002). “The influence of home-based reading interactions on 5-years-olds' reading motivations and early literacy development”. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Squirra, S. (2005). Sociedade do Conhecimento. *Direito à Comunicação na Sociedade da Informação*. São Bernardo do Campo, SP Umesp. 255-265. Consultado em http://www.lucianosathler.pro.br/site/images/conteudo/livros/direito_a_comunicacao/254-265_sociedade_conhecimento_squirra.pdf
- Takahashi, Tadao (Org) (2000). *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Consultado em: http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/gestao-e-organizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf - 24 de maio de 2013

- Teixeira, Céu; Alves, Rui A. (2011.). “*Ouvir as Letras*” *Um programa de literacia emergente para crianças portuguesas em idade pré-escolar*. Livro de Actas XI, Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruna/Universidade de Coruna, 4025-4034, ISSN1138-1663
- Torres, R.-M. (2008). Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System. A Cross-Country Field Study in Nine Countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education*, 54 (5-6), 539-563
- Tusting, K. & Barton, D. (2005). *Community-Based Local Literacies Research*. Beach, R., Green, J., Kamil, M. & Shanahan, T. (eds.). 2nd ed. Cresskill, N. J.: Hampton Press, 243-263.
- Vaz, Patrícia Nogueira da Silva & Moraes, Mônica Rodrigues & Rodrigues, Fabiana (2008). Concepções de alfabetização, leitura e escrita. *Revista Científica Electrónica de Pedagogia* VI (11) – ISSN 1678-300x
- Viana, Fernanda Leopoldina & Teixeira, Maria Margarida (2002). *Aprender a Ler- Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: ASA.
- Viana, Fernanda Leopoldina (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Weisz, Telma.(s/d). Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. *Revista Pátio da ARTMED*. (1-5).
- Westby, C. & Torres-Velásquez, D. (2000). Developing scientific literacy. A social approach, *Remedial and Special Education*, 21(2), 101-110.
- Whitehurst, G. & Lonigan, W. (2001). *Emergente Literacy: development from pre-readers to readers*. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (11-29). London: Guilford Press.

ANEXOS

Anexo 1

Data: _____



Atividade de Criar

Fase de realização

1. A cada grupo é distribuído um protocolo com indicações
2. O grupo lê as indicações sobre o trabalho a realizar e identifica os materiais que precisa.
3. Preenche então uma requisição e vai buscar, ao balcão, os materiais de que necessita.
4. Lendo passo a passo, o grupo realiza a tarefa.
5. Seguidamente preenche o relatório (texto), preparando a fase seguinte

Procedimentos

1. Recorta as duas imagens do pássaro, depois cola no molde de cartão uma das imagens.
2. Pinta os desenhos de acordo com o teu gosto.
3. Dobra uma extremidade do arame e junta o palito com fita-cola, formando uma união. O palito tem a ponta inferior livre, esta ponta serve de pé.
4. Com a fita-cola, cola-se a união na parte do molde que não tem o desenho. Depois cola o outro desenho.
5. Com o resto do arame, dobra formando em arco. Ajustar o arco para fazer com que o pássaro fique de pé quando estiver apoiado na ponta do dedo.
6. Equilibra o pássaro no dedo.

Pássaro Equilibrista

Anexo 2

Data: _____



Atividade de Criar

Fase de realização

1. A cada grupo é distribuído um protocolo com indicações
2. O grupo lê as indicações sobre o trabalho a realizar e identifica os materiais que precisa.
3. Preenche então uma requisição e vai buscar, ao balcão, os materiais de que necessita.
4. Lendo passo a passo, o grupo realiza a tarefa.
5. Seguidamente preenche o relatório (texto), preparando a fase seguinte.

Explicação:

1. Observa o vulcão que tens a tua frente e faz a experiência.
2. Coloca no interior do frasco três colheres de fermento e adiciona-lhe uma colher de tinta cor de laranja.
3. Adiciona vinagre e mexe vigorosamente a mistura com um pau.
4. O que observas?

Bom Vulcão

Anexo 3



Data: _____

Atividade de Criar

Fase de realização

1. A cada grupo é distribuído um protocolo com indicações
2. O grupo lê as indicações sobre o trabalho a realizar e identifica os materiais que precisa.
3. Preenche então uma requisição e vai buscar, ao balcão, os materiais de que necessita.
4. Lendo passo a passo, o grupo realiza a tarefa.
5. Seguidamente preenche o relatório (texto), preparando a fase seguinte.

Explicação:

1. Corta a garrafa de água, formando um funil de cerca de 4,5 centímetros de altura.
2. Depois faz os cortes em direção à tampa. Os cortes são as pétalas da flor.
3. Dobra para trás cada tira, do centro para fora. Arredonda as pétalas.
4. Depois pinta as pétalas a teu gosto.
5. Escolhe uma cor e mistura uma colher de cola branca, mexe bem as duas partes.
6. Aplica na flor com um pincel, só na parte de trás das pétalas e deixa secar.
7. Com a fita-cola, cola o pau de bambu na parte de trás da flor.

Boa Flor

Anexo 4



Data: _____

Atividade de Criar

Fase de realização

1. A cada grupo é distribuído um protocolo com indicações.
2. O grupo lê as indicações sobre o trabalho a realizar e identifica os materiais que precisa.
3. Preenche então uma requisição e vai buscar, ao balcão, os materiais de que necessita.
4. Lendo passo a passo, o grupo realiza a tarefa.
5. Seguidamente preenche o relatório (texto), preparando a fase seguinte.
- 6.

Explicação:

1. Desenha um círculo com 15 cm de diâmetro sobre a cartolina. Com o transferidor, divide o círculo em sete partes iguais.
2. Pinta cada uma das seções com uma cor diferente do arco-íris. Depois, corta o círculo com a tesoura.
3. Com o lápis, faz um orifício no centro do círculo e atravessa-o até metade do seu comprimento.
4. Faz o disco rodar rapidamente sobre o lápis afiado.
5. O que observas?

Bom Arco-íris



Atividade de Criar

Anexo 5

Data: _____

Fase de realização

1. A cada grupo é distribuído um protocolo com indicações
2. O grupo lê as indicações sobre o trabalho a realizar e identifica os materiais que precisa.
3. Preenche então uma requisição e vai buscar, ao balcão, os materiais de que necessita.
4. Lendo passo a passo, o grupo realiza a tarefa.
5. Seguidamente preenche o relatório (texto), preparando a fase seguinte.

Explicação:

1. Desenha um círculo aproximadamente com 10 cm de diâmetro, na cartolina branca.
2. Num dos lados do círculo, desenha um pássaro e no outro, uma gaiola. Os desenhos devem ser feitos na mesma direção, no centro do círculo. Mas devem ser colocados um em relação ao outro, de pernas para o ar.
3. Pinta o fundo do lado da gaiola de cor escura e o fundo do lado do pássaro da mesma cor.
4. Pinta o desenho, o pássaro.
5. Faz quatro furos nos lados do círculo, dois de cada lado e faz passar pelos buracos o fio de nylon.
6. Experimenta enrolar os fios e depois estica-os e deixa desenrolar.

Bom Pássaro na Gaiola

Anexo 6

Ficha de Requisição

Nomes	
1	
2	
3	
4	

Materiais/Ingredientes	Quantidade
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Anexo 7

Data: _____

Relatório (Texto)

Materiais	
O que fizemos	
O que observamos	
Conclusões	

